

# Gratu Amaierako Lana

**LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA**

**2016/2017 ikasturtea**

**INKLUSIOA ESKOLAN: URRITASUNAREKIKO JARRERAK  
HEZIKETA FISIKOKO KLASEETAN**

**Egilea: Iratxe López López**

**Zuzendaria: Amaia Larrañaga Otaño**

**Leioan, 2017ko maiatzaren 30ean.**

## AURKIBIDEA

Sarrera.....	3
1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala: aurrekariak eta egungo egoera .....	4
1.1 Inklusioa hezkuntzan .....	4
1.2 Zergatik inklusioan hezi?.....	5
1.3 Inklusioa urritasunaren puntutik: motak .....	7
1.4. Inklusioa Gorputz Hezkuntzan .....	8
1.5 Curriculuma eta errealitatea .....	9
2. Helburuak eta hipotesiak .....	10
3. Metodologia.....	11
3.1 Parte-hartzaileak .....	11
3.2 Prozedura .....	11
3.3 Neurketa.....	13
3.4 Analisi estatistikoa .....	13
4. Emaitzak .....	14
4.1 Emaitzen analisia .....	16
5. Eztabaida .....	18
6. Ondorioak .....	20
7. Erreferentzi bibliografikoak .....	22

## INKLUSIOA ESKOLAN: URRITASUNAREKIKO JARRERAK HEZIKETA FISIKOKO KLASEETAN

Iratxe López López

UPV/ EHU

Ikerlan honen bidez Lehen Hezkuntzako ikasleen jarrerak urritasun fisikoarekiko aztertu nahi dira. Kontuan izango da urritasun fisikoa duen ikaskidea izatearen edo ez izatearen eta urritasun motaren eragina. Horretarako, hezkuntza premia bereziak (HPB) dituzten ikasleen inklusioaren egoera eta curriculumak, Gorputz Hezkuntzako alorrean, urritasunak dituzten ikasleen inguruan zehazten duena aztertu da. Ikerketarako, *Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised* (CAIPE-R) galdetegia pasatu zaie bi eskolako maila bereko eta gela desberdinetako ikasleei. Lortutako emaitzek HPB ikasleen eta horien ikaskideen errealitatea aurkezten dute, nabarmenduz gizarteak estali nahi duen benetako egoera.

*Inklusioa, urritasun fisikoa, sentsibilizazioa, Gorputz Hezkuntza, urritasunarekiko jarrera*

Este trabajo de investigación pretende mostrar la actitud hacia la discapacidad física en alumnos de Educación Primaria. Tendremos en cuenta la influencia de tener un compañero en el aula con discapacidad física y el grado de lesión que este padece. Para ello, se ha investigado la situación de la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) y lo que el curriculum determina sobre alumnos con discapacidad en Educación Física. Para este estudio, se les ha pasado el cuestionario *Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised* (CAIPE-R) a alumnos de distintas clases de un mismo curso de dos colegios. Los resultados obtenidos reflejan la realidad de los alumnos con NEE y de sus compañeros de clase, dejando en evidencia un escenario real que la sociedad pretende enmascarar.

*Inclusión, discapacidad física, sensibilización, Educación Física, actitud hacia la discapacidad*

This research work tries to reflect the attitude towards the motor disability Primary Education students' have. We will take into account the influence of having a classmate with a motor disability and its grade. For that, it has investigated both the inclusion situation students with special educational needs (SEN) have and what the curriculum states regarding to motor disability students in Physical Education field. For the study, *Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised* (CAIPE-R) questionnaire has handed to children from different groups and same school year in two schools. The results obtained show the reality of students with SEN and his/her classmates, revealing a real situation the society tries to hide.

*Inclusion, motor disability, sensitization, Physical Education, attitude towards disability.*

## Sarrera

Denboran zehar, gizartearen jarrera negatiboa, oztopo nagusia izan da urritasuna duten pertsonentzat. Portaera ukatzaileek, pertsona horien bizitzarako egokitzapenean era ezkorrean eragina izan dute. Ikerketa honek, hezkuntza inklusiboa aztergai nagusia du, hezkuntza bera jarrera ezkor horien erruduna izan daitekeenaren susmoan. Izan ere, nahiz eta urteetan zehar ikuspegia aldatu, hezkuntzaren joera urritasuna duten pertsonak baztertzea eta gaia behar bezala ez lantzea izan da. Gaur egun, egoera nabarmen aldatu da eta pertsona hauen inklusioaren aldeko ekimenak bideratzen ari dira.

Ikerketa honen bidez eta euskal curriculumak inklusioaren inguruan egindako proposamena abiapuntutzat hartuta eta urritasun funtzionalean kokatuz, Gorputz Hezkuntzako saioak inklusioaren ikuspuntutik lantzen diren ala ez aztertzea du helburu. Are gehiago, urritasuna duen ikaslerik ez dagoen eremuetan, ikasleriak urritasuna duten pertsonetikiko dituzten jarrerak ezagutu nahi dira. Izan ere, hasieran aipatutako jarrera ukatzaile horiek ekiditeko eta gure hezkuntzan benetan inklusioa lortzeko bide bakarra ikasleak txikitatik kontzientziazatzea eta sentsibilizatzea dela pentsatzen da.

Irakasle moduan, etorkizuneko gizarte jasankor eta sentikortua eratzekeo betekizuna gure gain dagoela uste da. Baina, esperientzia pertsonal laburrak erakutsi dit inklusioaren trataera gelan ez dela betekizun horietara hurbiltzen. Egia da, zenbait gutxiengo kolektiboen (arraza, sexua, kultura, erlijioaren arabekoak) inklusioa ikasgeletan lantzen dela. Baina, urritasuna duten ikasleek edo pertsonak aritzean, aldiz, ahaleginak ez dira hain nabarmenak; irakasleen ezjakintasuna dela medio kasu batzuetan eta urritasunik gabeko ikaslerik ez izatean gelan besteetan. Ondorioz, inklusioa kolokan jartzeaz aparte, urritasuna duen umerik ez dagoen kasuetan egoerak larriantza jotzen duela uste da. Izan ere, gehienetan, urritasunak eta pertsona horienganako berdintasuna lantzen ez dela sumatzen da. Gertakizun hauek erabat kezkarriak izanik niretzat, ikerketa lan hau kezka horiei erantzuna emateko bidea da.

Beraz, lan honetan, inklusioaren eta urritasunen inguruko azterketa sakona egiten da, non datu enpirikoak islatzeaz aparte, curriculumarekiko eta Gorputz Hezkuntzarekiko lotura ere aurkezten den. Horretarako, gaiaren inguruko adituek egindako ekarpen zientifikoak abiapuntutzat jotzen dira. Gainera, ikuspuntu teoriko hauek errealitatearekin alderatzeko helburuarekin, berezko ikerketa bat bideratzen da.

## **1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala: aurrekariak eta egungo egoera**

### **1.1 Inklusioa hezkuntzan**

Inklusioa definitzerakoan, anitzak dira urteetan zehar eman diren definizioak. Hala ere, inklusioaren inguruko definizioak ezberdinak izan arren, horien autoreek bat egiten dute aniztasunari aurre egiteko oinarritzko kontzeptua dela onartuz (Sapon-Shevin, 2013; Samaniego & Vallejo, 2009; Reina, 2014). Inklusioa orokorrean, aniztasuna aberasgarritzat eta positibotzat jo behar diren lekuetan, gelan, eskolan eta munduan alegia, gizaki guztiak baloratuak eta ongi etorriak izateko erantzukizuna da (Sapon-Shevin, 2013). Bestalde, aniztasun funtzionalaren ikuspuntutik, Reinaren (2014) arabera inklusioa urritasuna duten pertsonen beraien taldekideen espazio, material eta jarduera berdinak partekatzean datzan prozesua da. Ildo horretatik, inklusioa, guztiok munduko biztanle garela abiapuntutzat hartzen duen printzipio sozial eta politikoa da (Samaniego & Vallejo, 2009). Autore hauen arabera, munduko biztanle izateagatik edonork dauka gizarte testuinguru guztietan eta bizitzako egoera garrantzitsuetan parte hartzeko eskubidea. Baita askatasunaz norbere identitate keinuak bilatzeko eskubidea ere (Samaniego & Vallejo, 2009).

Aurreko definizioak arretaz aztertuz gero (Sapon-Shevin, 2013; Samaniego & Vallejo, 2009; Reina, 2014), inklusioa bizitzako hainbat alderditan (politika, ekonomia, gizarte eta hezkuntza besteak beste) eragina duela ondorioztatu daiteke. Ideia hau sendotzeko, Pérez-Tejerok, Ocetek, Vilak eta Coteronek (2012) beraien ikerketan bi inklusio mota bereizten dituzte: alde batetik, maila fisikoa dago, non urritasuna duten ikasleek eta urritasunik gabeko ikasleek espazio bera partekatzen duten. Beste alde batetik, giza maila dago, zeinean urritasuna dutenen eta urritasunik ez dutenen elkarrekintzak familia, eskola eta komunitate mailan eman daitezkeen.

Hezkuntzari dagokionez, inklusioaren ideia, 1990. urtean mahaigaineratu zen lehenengo aldiz UNESCOk nazioarteko foro bat Tailandian egin zuenean (Eusko Jaurlaritza, 2012). Bertan, pertsona guztientzako hezkuntzaren aldeko konpromisoa hartu zen bi ideia nagusien bitartez: hezkuntzak oinarritzko ikaskuntza-premiak ase behar ditu eta gizabanakoen ongizate indibiduala nahiz soziala bultzatu behar ditu hezkuntza sistema formalaren baitan (Eusko Jaurlaritza, 2012). Hortaz, hezkuntza inklusiboak munduko ume guztiak hartzen ditu barne, neskak zein mutilak, gutxiengo

etnikoen ikasleak, Gisa Immunoeskasiaren Birusak (GIB) eta Hartutako Immuno Eskasiaren Sindromeak (HIES) kaltetutako ikasleria, ikasteko zailtasunak dituzten ikasleak eta urritasuna duten ikasleak (Fuente, 2010). Guzti horretarako, gizartean kontzientzia aldaketa nabarmena egon da, batez ere, urritasuna duten pertsonen hezkuntzari dagokionez. Hala ere, Pérez-Tejero, Ocete, Vila eta Coteronen (2012) arabera, urritasuna duten pertsonen guztizko inklusioa lortzear dago oraindik eta prozesu horretan ingurukoen jarrerak garrantzia handia du.

Urritasuna duten pertsonen hezkuntzari dagokionez, urteetan zehar, pertsona horien hezkuntzaren planteamenduak bilakaera eta aldaketa prozesu sakona jarraitu du (Verdugo, 2003). Aldaketa prozesu honetan, Verdugo (2003) eta Dussan (2010) adituak bat datoz bilakaera aldi garrantzitsuenetan. Hasiera batean, bazterketa egoera izan zen, beraz, ez zegoen eskolatzeko aukeratik urritasuna zuten pertsonentzat. Denborarekin, eskolatzeko derrigortzearekin batera, Hezkuntza Berezia sortu zen. Aldi honetan, talde homogeenak lortzearren, ikasleak sailkatzen ziren. Horrenbestez, gela bereziak sortu ziren urritasunen bat zuten ikasleentzat. Agerian dagoenez, sistema honen barruan segregazioa nagusitu zen; hori dela eta, hezkuntza normalizazio eta integrazio prozesuan murgildu zen. Bilakaera hau, pentsamendu aldaketa batek eraginda eman zen. Halaber, urritasuna zuen ikaslea pertsona “normala” bilakatzeko ekimena bertan behera utzi eta bere garapenaren alde egin zen. Gaur egun, hezkuntza haratago joan da eta aniztasun orokorraren baitan, integrazioa inklusiorantz egiten ari da bidea, non aniztasun funtzionala kontutan hartzen den (Dussan, 2010). Hala ere, oraindik, lan asko egin behar da normaltasun osoa lortzeko.

## **1.2 Zergatik inklusioan hezi?**

Hezkuntza inklusiboak, edozein gizabanakoren hezkuntzarako eskubidea aintzat hartuta, heziera horren berdintasuna, zilegitasuna eta doitasuna suposatzen du (Muñoz, 2012). Honek, nahikoak ez diren akzio eta aldaketa estrukturalak dakartza. Hori dela eta, ezinbestekoa da hezkuntza berritze prozesu sakonean murgiltzea (Verdugo, 2003). Hortaz, curriculumak, gobernuak, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak, eskolak, irakasleriak eta honen familiekiko eta komunitateekiko harremanak nabarmen aldatu behar dira (Muñoz, 2012). Izan ere, berdintasunarekiko lehenengo esku hartzea irakaskuntza ikaskuntza prozesuan ematen da, irakasle-ikasle harremanetan zehazki. Hori dela eta, Tierra & Castillo (2009) adituen arabera, ikasleak desberdintasunen

aurrean sentsibilizatzea ezinbestekoa da hezkuntzako lehenengo etapetan (6-12 urte). Izan ere, autore horiek egindako ikerketen arabera Lehen Hezkuntzan (LH) oso garrantzitsua da ikasleen eduki eta estimuluen asimilazioa pertsonen urritasun eta premia berezi desberdinak ezagutu ditzaten. Horrela, eskolan zein gizartean dagoen aniztasunaren aurrean kontzientzia hartuko dute (Tierra & Castillo, 2009).

Ildo beretik, desberdintasunen aurrean ikasleak sentsibilizatzea eta hezteak, ikasleenganako jarrera aldaketa suposatuko lukeen. Izan ere, gizartearen jarrera bera da desberdinak baztertzeko eragiten duena (Aguado, Alcedo & Arias, 2008). Beraz, inklusioaren inguruko sentsibilizazioa oinarritzeko da premia bereziak dituzten edo aniztasun funtzionala duten pertsonak gizartean onartuak izan daitezkeen (López et al. 2013). Haurtzaroen haurraren bizitzaren sostengu izango diren baloreak, ezagutzak eta gaitasunak berenganatzen eta garatzen dira. Hori dela eta, etapa horretatik aurrera urritasuna duten pertsonen inguruko sentsibilizazioari hasiera eman behar zaio. Modu horretan, ikasleek txikitatik urritasuna duten beste haurrak onartu eta bien arteko enpatia sortu ahal izango da (López et al. 2013).

Ildo beretik, hezkuntza inklusiboa bultzatzeko, desberdintasunen aurreko tolerantzia eta ulermena garatu beharra dago. Horretarako, ezinbestekoa da, eskolan benetan eragina duten interbentzio metodo pedagogiko proaktiboak ezagutzea eta bideratzea (López et al. 2013).

Baina ez hori bakarrik, Reinak (2014) inklusioa gelan behatzen duten zenbait adituen (Block, Taliaferro, Campbell, Harris, & Tipton, 2011; Pérez-Tejero, Ocete, Ortega-Vila, & Coterón, 2012; Suomi, Collier, & Brown, 2003; Martin, & Smith, 2002) ikerketak aztertu ditu eta inklusioan heztearen eragina guztiz onuragarria dela ondorioztatu du. Abantaila guzti horien artean, hauek nabarmentzen dira: desberdintasunenganako eta gaitasun indibidualenganako errespetua eta norbanakoaren gaitasunen eta ahultasunen ezagupen sakonagoa, esperientzien eta aukeren espektro zabalagoa (Block, Taliaferro, Campbell, Harris, & Tipton, 2011), motibazio eta normalizazio gehiagoko esperientziak (Pérez-Tejero, Ocete, Ortega-Vila, & Coterón, 2012), bazterketa ekiditeko baliabideen garapena eta onarpen eta elkarrekikotasun sentimenduen areagotzea (Suomi, Collier, & Brown, 2003), programen helburu eta emaitzen parte-hartzearen hazkuntza eta autoestimua eta balore indibidualaren areagotzea (Martin, & Smith, 2002).

### 1.3 Inklusioa urritasunaren puntutik: motak

López et al. (2013) eta beste adituek (Tierra & Castillo, 2009; Muñoz, 2012, Reina, 2014) dioten moduan, agerian dago ikasleak sentsibilizatu beharra, urritasuna duten pertsonen inklusioa lortzearen. Horretarako, ezinbestekoa da urritasun motak ezagutzea eta ikasleei ezagupen hori helaraztea (Aguado, Alcedo & Arias, 2008). Ríos (2007) adituak zehazten duen moduan, urritasuna gaitasun edo funtzioen mugaketa edo gabezia estatiko eta iraunkorra da. Urritasunen ondorioa aniztasun funtzionalaren ikuspuntutik, funtzionaltasun murrizketa da. Norbanakoaren arabera zein bere testuinguru hurbila eta garapen pertsonalaren arabera desberdintasunak ematen dira. Beraz, errealitatean urritasun mota desberdinak topa daitezke gelaren aniztasunean.

Alde batetik, entzumen urritasuna dago, zein formula akustikoa antzemateko galera eragiten duen zentzu-nahastea den. Honen eragilea entzumen organoaren zein entzunbidearen alterazioa izan daiteke. Gortasuna, entzumen urritasun larrietara mugatuta egonik, entzumenaren galera gradu desberdinetan eman daiteke. Hauek zenbait baldintzaren menpe daude. Hala nola, mota, galeraren gradua, urritasunaren agerpenaren momentua edo laguntza protesikoa eta bere egokitasuna (Ríos, 2007).

Beste alde batetik, ikusmen urritasuna dago. Ríosek (2007) bere liburuan aipatzen duen moduan, Munduko Osasun Erakundearen arabera itsumena eta ikusmen urritasuna bereizten dira eta era desberdinetan aurkitu daitezke: ikusmen zolitasunaren urritasuna, bi begien edo begi baten ikusmen urritasun moderatua edo zorrotza, begi baten ez egotea eta ikus eremuaren urritasuna.

Aldi berean, aniztasunak dakartzan beste urritasun mota bat adimen urritasuna da. Amerikako Atzerapen Mentalaren Elkartearen arabera, adimen urritasuna batz bestekoaren azpitik dagoen buru funtzionamenduari dagokio. Normalean, garapen aldiari ematen da eta jarreraren urritasunarekin lotzen da. Adimen gaitasunaren arabera lau adimen urritasun maila desberdintzen dira: arina, ertaina, latza eta sakona (Ríos, 2007).

Bukatzeko, urritasun fisikoari dagokionez, bi mota bereizten dira: mugimenezkoa eta fisiologikoa (Ríos, 2007). Alde batetik, mugimenezko urritasun fisikoa, lokomozio aparatuen alterazioa da. Alterazio hau, nerbio sistema zentralaren, muskulu sistemaren, hezur sistemaren edo hiru sistemen harremanaren funtzionamendu urria ematen denean sortzen da. Honek, gorputzaren atal baten edo gorputz guztiaren



mugimendua zailtzen edo eragozten du (Ríos, 2007). Hauen artean, gehien ematen diren urritasunak hurrengoak dira: arantza zatibitua, garun paralisia, gaixotasun neuromuskularrak (distrofia, artrofia, esklerosi anizkoitza), plexu brakialaren paralisia, bizkar-muin lesioa, ebakitzeak, artritis reumatoidea eta buruko traumatismoak dira (Ríos, 2009). Beste alde batetik, urritasun fisiko organiko edo fisiologikoak daude, zeintzuk gaitasun fisiko, psikiko edo sentsozialen hondatze edo garapen osagabea suposatzen duten (Ríos, 2007). Hauen artean, hauek dira Riosen (2007) arabera, patologia nabarmenenak: Arnasketa arazo kronikoak, diabetes, arazo kardiobaskularrak, epilepsia, hemofilia, gizentasuna eta elikadura-nahasteak eta bizkarrezurraren azaldurak.

#### **1.4. Inklusioa Gorputz Hezkuntzan**

Ikasleen inklusioa bermatu nahi dugunean, aldiz, zenbaitetan gezurrezko inklusioa ematen da. Halakoa gertatzen da askotan Gorputz Hezkuntzako saioetan non urritasuna duten ikasleen beharrak alde batera usten diren edo beste asko fisioterapeutarengana joaten diren (Ríos, 2007). Gezurrezko inklusioa, garrantzirik ez eskaini arren, askotan ematen da Gorputz Hezkuntzako saioetan. Hala nola, urritasuna duten ikasleak ikusle hutsak direnean, rol pasiboak bakarrik dituztenean, lan teorikoetara mugatzen direnean, beraien saioak fisioterapia sesioetara bideratzen direnean eta jarduera indibidual eta desberdinak egiten dituztenean ikaskideetatik baztertuta (Ríos, 2007).

Honi aurre egiteko, Riosek (2007) Gorputz Hezkuntzako saioetan parte hartzea ikasleria osoari dagokion eskubidea dela adierazten du; baita irakasleriaren betekizuna ikasleriaren partaidetza gaitzea dela ere. Beraz, gezurrezko inklusioa ekidin beharra dago saioetako metodologiak eta baliabideak ikasle guztien beharretara moldatuz (Rios, 2007).

Ondorioz, inklusioa Gorputz Hezkuntzan ariketa guztietan ikasle guztiak barnean hartu behar ditu, posiblea den neurrian. Betiere, bakoitzaren berezitasunak baldintza ez bilakatuz eta guztien parte hartze aktibo eta eraginkorra sustatuz. Modu honetan, inklusioaren helburu nagusia berenganatuko dugu, hau da, aniztasunaren bizikidetzat (Rios, 2007).

## 1.5 Curriculuma eta errealitatea

Eskola inklusibo bat sortzeko prozesuan curriculumak berebiziko garrantzia du irakasleriaren heziketarekin batera (Eusko Jaurlaritza, 2005). Ildo horretatik, 236/2015eko Dekretuaren II. eranskina osatzen duen curriculum orientatzailea aztertzea komeni da inklusioari eskaintzen zaion arreta eta Gorputz Hezkuntzarekiko lotura aztertzeko. Orokorrean, urritasuna duten ikasleen eta inklusioaren inguruan egiten den aipamen bakarra “desgaitasuna” duten ikaskideen onarpenari eta eskaini beharreko laguntzari egiten dio erreferentzia (Eusko Jaurlaritza, 2015).

Gainera, laguntza horrek hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleei edo jarrera arazo larriak dituzten ikasleei hezkuntza erantzun indibiduala eskaintzean datza (Eusko Jaurlaritza, 2016). Beraz, curriculum orokorrak urritasuna duten ikasleen arazoei aurre egiteko eta ikasle hauek ohiko eskolaren parte izateko hezkuntza indibiduala proposatzen du. Aldi berean, urritasuna duten ikasleentzat Helduen Bizitzarako Igarotze Programak ere aipatzen dira (Eusko Jaurlaritza, 2016).

Beste alde batetik, Heziberri 2020 curriculumak Gorputz Hezkuntzako irakasgaian bereziki urritasuna duten ikasleen inklusioari eskaintzen dion arreta aztertu beharra dago (Eusko Jaurlaritza, 2016). Honen arabera, LHn heziketa fisikoan proposatutako jarduerak egoera psikomotriz indibidualetik, egoera soziomotrizera igaro behar dira. Horretarako, pixkanaka-pixkanaka, proposatutako jarduerak irakasleriaren behar, esperientzia eta intereseekin lotuta egon behar dira. Gainera, ikasle guztien bizipen eta ikaskuntzaren inklusioa bermatu behar dela, bakoitzaren abiadurara egokituz, adierazten du curriculumak (Eusko Jaurlaritza, 2016). Aldi berean, LHn proposatzen diren jarduera guztiak ikasleen garapen aldira egokituta egon behar direla dio (Eusko Jaurlaritza, 2016).

Honen ondoren finkatutako edukiei erreparatuz gero, 2. eduki multzoak “Jarduera fisikoa eta osasuna” zeharkako eran aipatutako zenbait urritasun fisiko organikoari erantzuna ematen die. Aldi berean, beste edukiek talde lana, berdintasuna, berdinen arteko parte-hartzea eta errespetua aipatzen dituzte (Eusko Jaurlaritza, 2015). Izan ere, dekretuak Gorputz Hezkuntzari egokitzen dizkien etapako helburuen artean, 7.ak jarduera fisikoan parte hartzeari eta talde-harremanak sendotzeari egiten dio erreferentzia aisia-kultura aberasgarria lortzearen. Era berean, 3. helburuak inklusioari

bidea irekitzen dio norbanakoaren aukeren eta zereginen arabera heziketa proposatuz (Eusko Jaurlaritzak, 2015).

## 2. Helburuak eta hipotesiak

Behin curriculumak inklusioaren inguruan adierazten duena aztertuta eta autore desberdinen ikerketek inklusioaren onurak ezagututa, benetan urritasun fisikoa duten pertsonen errealitatea zein den ezagutzea komeni da. Horretarako, jada ezaguna da urritasuna duten pertsonen inklusioa emateko ikasleen jarrera baikorren garrantzia; baita jarrera hori lortzeko hezkuntzak ikasleak desberdintasunen aurrean sentsibilizatu behar dituela ere. Guzti hori aintzat hartuta, ikerketa honen helburu nagusia, urritasun fisikoa duen ikaslerik gabeko ikasgeletan Lehen Hezkuntzako ikasleek pertsona horiekiko dituzten jarrerak ezagutzea da. Horrek suposatzen duen ikerketa maila eskuragarri ez dagoelarik, helburua lortzeko, ikerketa honek, urritasun fisikoa duen ikaskidea duten ikasleen jarrerak eta urritasun fisikoa duen ikaskidea ez duten ikasleen jarrerak alderatu nahi ditu.

Helburua behin zehaztuta, aurkezten diren hipotesiak hurrengoak dira:

- Urritasun fisikoa duen ikaskidea ez duten LHko ikasleen jarrera, urritasuna duen ikaskidea dutenena baino ezkorragoa izango da.
- Zenbat eta nabariagoa izan aurkezten den urritasun fisikoa, ikasleen jarrera orduan eta ezkorragoa izango da.

### 3. Metodologia

#### 3.1 Parte-hartzaileak

Ikerketa honetan 146 ikaslek hartu dute parte, horietatik 71 mutilak izan dira eta 61 neskak (4 parte-hartzailek ez dute sexua zehaztu). Galdetegia beteko zuten ikasleak bi taldetan sailkatu ziren; alde batetik, urritasun fisikoa duten ikaskidea dutenak (UFB) eta beste alde batetik, urritasun fisikoa duen ikaskidearekin kontakturik ez dutenak (UFE). Urritasun fisikoa duten ikasleen ezaugarriak 1.go taulan ikus daitezke eta hauen ikaskide guztiak batuta 43 ikasle ziren (3. mailako 18 eta 5. mailako 25). Bestalde, urritasunik gabeko ikaskideak bi taldetan banatzen dira: 3. mailako gela bat 24 ikaslerekin (8-9 urtekoak) eta 5.mailako hiru gela guztira 79 ikaslerekin (10-12 urte bitartekoak).

	Adina (urteak)	Sexua	Urritasunaren eskuratzea	Mugikortasuna
<b>Hemiplegia</b>	<b>9</b>	Gizonezkoa	Jaiotzez	Askea
<b>Garun Paralisia</b>	<b>8</b>	Gizonezkoa	Jaiotzez	Gurpildun aulkia

1. taula. Urritasun fisikoa dutenen ezaugarriak.

#### 3.2 Prozedura

Ikerketa bideratzeko, *Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised* (CAIPE-R) (Block, 1995; Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou, & Koidou, 2008; Hutzler, & Levi, 2008; Kudláček, Ješina & Wittmannová, 2011) galdetegia pasatu zen 1.go taulako ikasleen bi egoera ezberdinak aurkeztuz. Galdetegiak, 2016-2017ko ikasturtearen 2. hiruhilabetekoaren amaieran pasatu ziren. 2017ko martxoaren azken hiru asteetan alegia. Galdetegiaren aurretik, Block-ek (1995) proposatzen dituen 4 galdera pasatu zitzaizkien urritasuna duten pertsonetikiko kontaktua ezagutzearen. Ikasleen erantzunetan eragina izan dezaketen baldintzak saihesteko, galdetegiak beti momentu eta era berean bideratu ziren. UFE ikasleen kasuan, galdetegiak klasea hasi aurretik, lehenengo orduan bete ziren. UFB taldean, aldiz, urritasuna duen ikaslea fisio saioetan zegoenean pasatu ziren. Galdetegiak bete zituzten

ikasle taldeei dagokionez, urritasun fisikoa duten ikasleekin kontakturik ez duten lau klaseetan pasatu zen. 3. mailako gela batean eta 5. mailako hiru gelatan. 3. mailako gelan garun paralisiaren egoera aurkeztu zen eta 5. mailako geletan hemiplegiarena (1. go taula). Urritasun fisikoa duten ikasleekin kontaktua duten ikasle taldeetan, urritasuna duen ikaskidearen egoera islatzen duen galdetegi behin pasatu zen. Ondorioz, urritasunekin kontaktua ez duten ikasleen artean 103 galdetegi pasatu ziren eta beste klaseetan 43. Beraz, ikerketa bideratzeko, guztira 146 galdetegi bete ziren.

Galderak	
1	Ba al duzu urritasuna duen seniderik edo lagunik?
2	Urritasuna duen ikaskiderik izan al duzu noizbait gelan?
3	Urritasuna duen ikaskiderik izan al duzu noizbait Heziketa Fisikoko klasean?
4	Burutu al dituzu kirol – jarduerak urritasuna duten pertsonekin?

2. taula. Galdetegiaren aurretiko galderak.

Itemak	
1	Ondo egongo litzateke Maria/Mario Heziketa Fisikoko klaseetan edukitzea
2	Ez litzaidake inporta Mariak/Mariok jolasa moteltzea kirola egiteko laguntza behar duelako
3	Futbol partidu batean Maria/Mario nire taldean egotea gustatuko litzaidake
4	Heziketa Fisikoa dibertigarria izango litzateke Maria/Mario klasean egongo balitz
5	Mariak/Mariok ez luke heziketa fisiko berezia eduki behar antzeko arazoak dituzten umeekin
6	Maria/Mario nire HF-ko klasean egongo balitz, berarekin hitz egingo nuke eta bere laguna izango nintzateke
7	Maria/Mario nire HF-ko klasean egongo balitz, klaseko jarduerak egiten laguntzea gustatuko litzaidake
8	Futbola bezalako kirol zehatzean aritzen garenean, ondo egongo litzateke norbaitek Maria/Mario laguntzea
9	Maria/Mario zelai batean zehar mugitu daiteke besotik heltzen dion giarik gabe
10	Maria/Mario taldekide bati baloia pasatu diezaioke eta aurkari bat saihestu dezake
11	Penaltiaren distantzia hurbilago egon beharko litzateke Mariarentzat/Mariorentzat
12	Mariak/Mariok sartutako golek puntuazio handiagoa izan dezakete

3. taula. CAIPE-R galdetegiaren itemak

### 3.3 Neurketa

*Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised* (CAIPE-R). Galdetegi honek, urritasunik ez duten umeen jarrerak ebaluatzeko eta aztertzeko dago diseinatuta, gainera, erabilgarritasun eta fidagarritasun handia erakusten du (Block, 1995; Cordente-Mesas, González-Víllora, Block, & Contreras-Jordán, 2016). Hasi aurretik, adina eta sexua zehazteko orriarekin batera, 4 galdera pasatu zitzaizkien urritasuna duten pertsonetikiko kontaktua ezagutzearren. Hasieran, urritasun<sup>1</sup> bat duen ikasle baten deskribapena ematen da, egoera Heziketa Fisikoko klasean kokatuz. Ondoren, Heziketa Fisikoan urritasuna duen ikasle baten inklusioaren inguruko 7 adierazpen ageri dira. Jarraian, taldeko kirol batekiko egokitzearen inguruko 5 adierazpen ageri dira. Ikasleek adierazpen bakoitzari erantzuna emango diote 4 puntuko Likert eskalaren barruan (Block, 1995; Kudláček, Ješina & Wittmannová, 2011) Aipatzekoa da, parte hartzaile guztiek galdetegiak bete aurretik datuen fitxa bat bete dutela non adina, sexua eta urritasuna duten pertsonekin harremanak (ikaskideak, senideak edo noizbait kirolen bat praktikatu) izan dituzten galdetu zitzairen. Galdetegiaren item guztien erantzunak kontutan hartu ziren estatistikarako.

### 3.4 Analisi estatistikoa

Analisi guztiak *Statistical Package for Social Sciences*-ekin egin dira (Mac-erako 20.0 bertsioa, SPSS Inc, Chicago, IL, USA). Oinarrizko estatistika metodoak erabili dira batezbestekoa eta desbiazio estandarra kalkulatzeko. Taldeen arteko ezberdintasunak aztertzeko lagin independenteentzako T-Student erabili da. Adierazgarritasun praktikoa neurtu da Cohen's d efektuaren tamaina (ET) kalkulatzuz (Cohen, 1988). ET 0.8 gainetik (handia), 0.8 eta 0.5 tartean (moderatua), 0.5 eta 0.2 tartean (baxua), eta 0.2 baino baxuagoa (kaskarra) kontuan hartu da. Adierazgarritasun estatistikoa ezartzeko orduan  $p < 0.05$  irizpidea erabili da.

---

<sup>1</sup> Lehenengo taulan agertzen diren urritasunak dira

#### 4. Emaitzak

Galdetegia hasi aurretiko lau galderen erantzunen emaitzak 4. taulan aurkezten dira. 3. mailakoei dagokionez, lau galderentzako erantzunak honakoak izan ziren (1.go galdera = %61,9 bai eta %37,1 ez; 2. galdera = %50 bai eta %50 ez; 3. galdera = %54,7 bai eta %45,3 ez; 4. galdera = %35,7 bai eta %64,3 ez). 5. Mailakoei dagokionez ordea, lau galderen erantzunak honakoak izan ziren (1.go galdera = %68,2 bai eta %31,8 ez; 2. galdera = %56,7 bai eta %43,3 ez; 3. galdera = %50 bai eta %50 ez; 4. galdera = %71,1 bai eta %28,9 ez).

	1. galdera	2. galdera	3. galdera	4. galdera
<b>Bai</b>	%66,4 (n = 97)	%54,7 (n = 80)	%51,3 (n = 75)	%60,9 (n = 89)
<b>Ez</b>	%33,6 (n = 49)	%45,3 (n = 66)	%48,7 (n = 71)	%39,1 (n = 57)

*UF = Urritasun fisikoa; 1.go galdera = Ba al duzu urritasuna duen seniderik edo lagunik? ; 2. galdera = Urritasuna duen ikaskiderik izan al duzu noizbait gelan? ; 3. galdera = Urritasuna duen ikaskiderik izan al duzu noizbait Heziketa Fisikoko klasean? ; 4. galdera = Burutu al dituzu kirol-jarduera urritasuna duen pertsoekin?.*

4. taula. Urritasun fisikoa duten pertsonetako harremana (n=146)

Ikasleek CAIPE-R galdetegian emandako erantzunak 5. taulan aurkezten dira. Orokorrean, UFB ikasleen erantzunen emaitzak UFE ikasleenak baino altuagoak izan ziren item guztietan zortzigarrenean izan ezik ( $p > 0,05$ ;  $2,95 \pm 1,31$  vs.  $3,30 \pm 0,95$ ;  $ET = -0,38$ , baxua). Hala eta guztiz ere, bi taldeen arteko desberdintasun adierazgarriak lehenengo, laugarren, bederatzigarren, hamaikagarren eta hamabigarren itemetan eman ziren ( $p < 0,05$ ;  $ET$  rangoa =  $0,45 - 2,25$ , baxua – handia), non, UFB taldearen emaitzak altuagoak izan ziren UFE taldearenak baino.

	UFB (n = 43)	UFE (n = 103)	Totala (n = 146)	Cohen's d
Item 1	3,79 ± 0,51	3,47 ± 0,79*	3,56 ± 0,73	0,89 (handia)
Item 2	3,49 ± 0,85	3,25 ± 1,02	3,31 ± 0,97	0,40 (baxua)
Item 3	3,44 ± 0,80	3,40 ± 0,81	3,42 ± 0,80	0,07 (kaskarra)
Item 4	3,63 ± 0,69	3,33 ± 0,88*	3,42 ± 0,84	0,62 (moderatua)
Item 5	2,59 ± 1,31	2,28 ± 1,29	2,37 ± 1,30	0,34 (baxua)
Item 6	3,79 ± 0,64	3,67 ± 0,72	3,71 ± 0,70	0,27 (baxua)
Item 7	3,63 ± 0,66	3,54 ± 0,75	3,57 ± 0,72	0,19 (baxua)
Item 8	2,95 ± 1,31	3,30 ± 0,95	3,20 ± 1,10	-0,38 (baxua)
Item 9	3,58 ± 0,76	2,37 ± 1,25*	2,73 ± 1,26	2,25 (handia)
Item 10	3,49 ± 0,86	3,32 ± 0,93	3,37 ± 0,91	0,28 (baxua)
Item 11	2,56 ± 1,45	1,93 ± 1,20*	2,12 ± 1,31	0,61 (moderatua)
Item 12	2,42 ± 1,50	1,94 ± 1,15*	1,94 ± 1,30	0,45 (baxua)

*UFE = urritasun fisikoa duen ikaskidearekin kontakturik ez dutenak ; UFB = urritasun fisikoa duten ikaskidea dutenak ; ET = Efektuaren tamaina; \* P < 0,05 ezberdintasun adierazgarriak urritasun fisikoa duten eta ez dutenen artean.*

5. taula. CAIPE-R galdetegiko erantzun totalak; urritasuna dutenenak eta urritasunik gabekoenak.

6. taulan Lehen Hezkuntzako maila ezberdinetan izandako emaitzak aurkezten dira. Honetaz gain, UFB eta UFE ikasleen emaitzak ageri dira, mailatan berezita. 3. mailari dagokionez, UFB ikasleen erantzunak UFEenak baino altuagoak izan ziren seigarren eta zortzigarren itemetan izan ezik ( $p > 0,05$ ;  $ET = -0,23$  eta  $-0,12$ , baxua eta kaskarra, seigarren eta zortzigarren itemetan). Hala ere, 3. mailako bi taldeen ezberdintasun adierazgarrienak lehenengo, bosgarren, bederatzigarren, hamaikagarren eta hamabigarren itemetan agertu ziren ( $p < 0,05$ ;  $ET$  rangoa =  $1,19 - 2,44$ , handia).

Beste alde batetik, 5. mailan, berriz ere, UFB ikasleen erantzunak UFEenak baino altuagoak izan ziren bosgarren, zazpigarren eta zortzigarren itemetan izan ezik ( $p > 0,05$ ;  $ET = -0,35$ ,  $-0,20$  eta  $-0,80$ , baxua eta handia, bosgarren, zazpigarren eta zortzigarren itemetan). Hala ere, maila honen desberdintasun adierazgarrienak lehenengo, laugarren, seigarren, bederatzigarren eta hamargarren itemetan izan ziren ( $p < 0,05$ ;  $ET$  rangoa =  $0,07 - 2,09$ , kaskarra – handia).

Bukatzeko, ondorengo taulako 3. eta 5. mailen arteko ezberdintasunei dagokionez, orokorrean 5. mailakoek erantzun altuagoak eman zituzten arren, zenbait itemetan 3. mailakoak nagusitu ziren. 3. mailakoak seigarren, bederatzigarren eta



hamargarren itemetan ( $p < 0,05$ ; ET rangoa = 1,10 – 2,09, handia) 5. mailakoek baino balore baxuagoak izateko tendentzia erakutsi zuten. 5. mailakoak aldiz, zazpigarren, zortzigarren, hamaikagarren eta hamabigarren itemetan 3. mailakoek baino balore baxuagoak izateko tendentzia (ET rangoa = 0,70 – 2,38, moderatua – handia).

	3. maila (n = 42)		5. maila (n = 104)		Cohen's <i>d</i>		
	UFE (n = 24)	UFB (n = 18)	UFE (n = 79)	UFB (n = 25)	3. maila	5. maila	3. eta 5. maila
<b>Item 1</b>	3,21 ± 0,88	3,78 ± 0,65*	3,54 ± 0,75	3,80 ± 0,41*	1.24 (handia)	0.90 (handia)	0.07 (kaskarra)
<b>Item 2</b>	3,33 ± 1,09	3,50 ± 0,99	3,23 ± 1,00	3,40 ± 0,76	0.24 (baxua)	0.32 (baxua)	-0.19 (kaskarra)
<b>Item 3</b>	3,33 ± 0,92	3,39 ± 0,98	3,42 ± 0,78	3,56 ± 0,65	0.09 (kaskarra)	0.30 (baxua)	0.37 (baxua)
<b>Item 4</b>	3,33 ± 0,87	3,56 ± 0,78	3,33 ± 0,89	3,68 ± 0,63*	0.42 (baxua)	0,79 (moderatu)	0.27 (baxua)
<b>Item 5</b>	1,75 ± 0,99	3,22 ± 1,06*	2,44 ± 1,33	2,12 ± 1,31	1.96 (handia)	-0.35 (baxua)	-1.19 (handia)
<b>Item 6</b>	3,75 ± 0,74	3,61 ± 0,85	3,65 ± 0,72	3,92 ± 0,40*	-0.23 (baxua)	0.95 (handia)	1.10 (handia)
<b>Item 7</b>	3,42 ± 0,93	3,83 ± 0,51	3,58 ± 0,69	3,48 ± 0,71	0.62 (moderatua)	-0.20 (baxua)	-0.70 (moderatua)
<b>Item 8</b>	3,79 ± 0,66	3,72 ± 0,83	3,15 ± 0,98	2,40 ± 1,32*	-0.12 (kaskarra)	-0.80 (handia)	-1.67 (handia)
<b>Item 9</b>	2,58 ± 1,25	3,28 ± 0,83*	2,30 ± 1,25	3,80 ± 0,65*	1.19 (handia)	3.26 (handia)	1.13 (handia)
<b>Item 10</b>	2,79 ± 1,14	3,11 ± 1,13	3,48 ± 0,80	3,76 ± 0,44*	0.40 (baxua)	0.90 (handia)	2.09 (handia)
<b>Item 11</b>	2,83 ± 1,20	3,78 ± 0,55*	1,66 ± 1,06	1,68 ± 1,25	2.44 (handia)	0.02 (kaskarra)	-2.38 (handia)
<b>Item 12</b>	1,88 ± 1,15	3,33 ± 1,28*	1,70 ± 1,15	1,76 ± 1,30	1.60 (handia)	0.07 (kaskarra)	-1.71 (handia)

*UFE = urritasun fisikoa duen ikaskidearekin kontakturik ez dutenak ; UFB = urritasun fisikoa duten ikaskidea dutenak; ET = Efectuaren tamaina; \*  $P < 0,05$  ezberdintasun adierazgarriak urritasun fisikoa duten eta ez dutenen artean.*

6. taula. CAIPE-R galdetegiaren erantzunak mailatan banatuta; 3. mailakoak eta 5. mailakoak.

#### 4.1 Emaizen analisia

Galdetegiaren aurretiko lau galderek adierazten dute, bost parte-hartzaileetatik hiruk urritasuna duen senide edo lagunak dituela. Era berean, parte-hartzaileen erdiak

baino gehiagok urritasuna duen ikaskidea izan dute inoiz. Horiekiko kirol harremanei dagokionez, ia partaideen erdiak, Heziketa Fisikoko klasean aritu dira urritasuna duen ikaskideekin eta parte-hartzaile kopuru handiago batek kirol jarduerak bideratu ditu urritasun fisikoa duten pertsonekin.

Bestalde, galdetegien emaitzek agerian uzten dute UFB eta UFE ikasleen jarrera urritasuna duten ikasleekiko ez dela berdina. Orokorrean, UFB ikasleen erantzunak altuagoak izan dira alderdi gehienetan. Urritasun fisikoa duen ikaslea Heziketa Fisikoko klasean egoteari erreferentzia egiten zaionean, UFB ikasleen jarrera askoz baikorragoa da. Gauza bera gertatzen da, ikaslearen autonomiari buruz hitz egiterakoan. Kasu hauetan, UFB ikasleek ikaskidea zelaian zehar gidarik gabe mugitu daitekeela ziurtasunez adierazten duten bitartean, UFE ikasleek desadostasunetik hurbileko erantzunak eman dituzte.

Aldi berean, urritasuna duen ikaslearen abantailei egiten zaionean erreferentzia UFB ikasleen erantzunak nahiko ados eta adostasunaren artean dauden bitartean, UFE ikasleen erantzunak guztizko desadostasunera hurbiltzen dira. Hau da, UFB ikasleak urritasuna duen ikaslearen arauak moldatzearen eta bere gaitasunetara egokitzearen alde daude; UFE ikasleek, aldiz, ez. Hala eta guztiz ere, UFB ikasleen jarrera ez da alderdi guztietan baikorragoa izan. Izan ere, urritasuna duen kide bateri eskaini behar zaion laguntzari egiten zaionean erreferentzia, UFE ikasleek laguntza beharra adierazten dute ziurtasun handiagoarekin. Beraz, nahiz eta UFE ikasleen jarrerak ezkorragoak izan gaiaren inguruko kezka eta ardura agerian dago.

Ondoren, 3. eta 5. mailen arteko ezberdintasunak aztertu dira. Maila bakoitzak urritasun baten egoera izanik (3. mailak garun paralisia eta 5. mailak hemiplegia) aulkidun eta aulkirik gabeko urritasunen desberdintasunak aztertu dira. Ildo horretatik, 5. mailako ikasleek, gorpildun aulkirik gabeko egoerari erantzuten diotenek, orokorrean, erantzun altuagoak aurkezten dituzte. Beraz, hemiplegia egoerak, non ikasleak ez duen gorpildun aulkirik behar, erantzun baikorragoak izan ditu garun paralisiaren egoerak baino, non aulkiaren erabilpena ezinbestekoa izan den. Errealitate hau urritasuna duen ikasleen autonomian eta laguntzaren beharrean antzeman da. Izan ere, gorpildun aulkirik gabeko egoerako ikasleek autonomia eta laguntasun gehiago ematen diote urritasuna duen ikasleari, gorpildun aulkiaren egoera duten ikasleekin alderatuta. Bestalde, urritasuna duen ikasleak izan behar dituen abantailei erreferentzia egiten

zaionean alderantziz gertatzen da. Kasu honetan, garun paralisiaren egoerako ikasleek, urritasuna duen ikaslearen abantailak maila altuagoan aldarrikatzen dituzte.

## 5. Eztabaida

Ikerketa honen helburua, urritasun fisikoa duen ikaslerik gabeko ikasgeletan LHko ikasleek pertsona horiekiko dituzten jarrerak ezagutzea izan zen. Izan ere, momentura arte gai honen inguruan egindako ikerketak ez ziren anitzak izan (Kudláček, Ješina, & Wittmannová, 2011; Block, 1995; Cordente-Mesas, González-Víllora, Block, & Contreras-Jordán, 2016; Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou, & Koidou, 2008). Galdetegiaren aurretiko lau galderek agerian utzi zuten, ikasleen erdiak baino gehiagok urritasuna duen senide edo laguna zutela eta horiekin kirol jarduerak egin zituztela noizbait. Hori aintzat hartuta, ikerketako emaitzek agerian utzi zuten UFB ikasleen jarrera baikorragoa dela urritasuna duten pertsonetikiko; batez ere, horien laguntasuna, lankidetzat eta autonomiari dagokionez. Aldi berean, gorpildun aulkiaren beharra ez zuten kasuekiko jarrera baikorragoa edukitzeko tendentzia sumatu zen.

Ildo horretatik, nahiz eta gutxi izan, badira beste ikerketa batzuk CAIPE-R galdetegia erabili zutenak gaia aztertzeko (Block, 1995; Kudláček, Ješina, & Wittmannová, 2011; Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou, & Koidou, 2008). Horietako batzuk, galdetegi honen aurreko galderen erantzunak ere erregistratu zituzten (Block, 1995). Autore honen erantzunak ikerketa honetan lortutako datuekin alderatuz gero, ikerketa honetan ikasle gehiagok urritasuna zuen senide edo lagun estua zutela nabarmendu zen (%66,4 vs %41). Bestalde, Heziketa Fisikoko klaseetan edukitako urritasuna zuten ikaskideei dagokionez, Block-en (1995) ikerketan emaitzak altuagoak izan ziren ikerketa honetakoak baino (%51,3 vs %68). Beraz, ikerketa hau Block-ek (1995) adierazitakoarekin bat dator, non, urritasuna duen pertsona ikaslearen testuinguru hurbilean dagoenean, ikasle horren erantzuna baikorragoa izateko joera duen. Aldi berean, Block-ek (1995) bere ikerketan, urritasuna zuen senide edo lagun estua izateak jarrera onuragarriarekin erlazio adierazgarriak zituela ziurtatu zuen. Hala ere, kasu horretan, erlazio horiek ez ziren zuzenean aztertu. Hori dela eta, ikerketa bide interesgarria litzateke etorkizunerako.

CAIPE-R galdetegia gehien bat LHko ikasleek urritasunarekiko dituzten jarrerak aztertzeko erabili izan da (Block, 1995; Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou,

Mouratidou, & Koidou, 2008). Ikerketa horietako gehienek konparaketarik egin ez zuten arren (Cordente-Mesas, González-Víllora, Block, & Contreras-Jordán, 2016; Bebetso, Derri, Filippou, Zetou, & Vernadakis, 2014), bazen ikerketa bat zeinean ikerlan honen bi talde berdin sortu eta konparatzen zituzten (Kudláček, Ješina, & Wittmannová, 2011)<sup>2</sup>. Bi talde horiek urritasuna zuen ikasleekin esperientzia zuen (ikerketa honen UFB) eta esperientziarik ez zuena (ikerketa honen UFE) ziren. Kudláček et al. (2011) ikerketan, esperientziako taldeak emandako erantzun guztiak esperientziarik gabeko taldeak emandakoak baino altuagoak izan ziren. Eraitza horiek beraz, ikerketa honen antzekoak izan ziren UFB eta UFE ikasleak alderatuz gero. Hala ere, bi ikerketetako urritasuna zuen ikaslearekin harremana zuten ikasleak alderatzen badira, hau da, Kudláček et al.-en (2011) ikerketaren esperientzia taldea eta ikerketa honen UFB taldea alderatzen badira, desberdintasunak sumatu daitezke. Ildo horretatik, UFB ikasleen hasierako itemen erantzunak askoz altuagoak ziren (3,79 vs 3,20, 1.go itemerako; 3,49 vs 2,61, 2. itemerako; 3,44 vs 2,73, 3.itemerako; 3,63 vs 3,30, 4. itemerako; 3,79 vs 3,54, 6. itemerako). Ez ordea 5. eta 8. itemetan, non, Kudláček et al.-en(2011) esperientziako taldearen erantzunak UFB ikasleenak baino askoz altuagoak izan ziren (2,59 vs 3,66, 5. itemerako; 2,95 vs 3,80, 8. itemerako). Dena den, urritasuna zuen ikaslearekin esperientzia zuten ikasleek jarrerak baikorragoak aurkeztu zituzten urritasunik gabeko ikasleek baino bi kasu hauetan.

Nahiz eta ikerlan honen eta Kudláček et al.-en (2011) lanaren eraitzak antzekoak izan, ikerketa guztietan ez ziren eraitza adierazgarriak lortu UFB eta UFE ikasleen artean (Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou, & Koidou, 2008; Hutzler & Levi, 2008). Panagiotou et al.-en (2008) lanean ematen ziren desberdintasunak esperientzia zuen taldearen eta ez zuenaren artean kaskarrak dira (2,70 vs 2,64 jarrera orokorretarako; 2,15 vs 1,76 kirol jarreretarako). Hortaz, nahiz eta esperientziako taldeen eraitzak altuagoak izan, ezin zitekeen baliozko ondorioz atera, ez baitzegoen desberdintasun adierazgarriarik (Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou, & Koidou, 2008). Gauza bera gertatzen da Hutzler eta Leviren (2008) ikerketarekin, non urritasuna zuen pertsonekin kontaktua izan zuten ikasleen eta kontakturik izan ez zuten ikasleen arteko desberdintasunak ez ziren adierazgarriak ( $3,24 \pm 0,48$  vs  $3,25 \pm 0,56$  eta  $2,77 \pm 0,58$  vs  $2,66 \pm 0,80$ ). Are gehiago, urritasuna zuen

---

<sup>2</sup> Ikerketa honetako itemak ikasleei egokituta dauden arren, item bakoitzak ikertzen duen azpi-gaia bi ikerketetan berdina da.

senidea izateari dagokionez, urritasuna zuen seniderik ez zutenek emaitzak altuagoak aurkezten zituzten ( $3,12 \pm 0,53$  vs  $3,33 \pm 0,54$  eta  $2,68 \pm 0,77$  vs  $2,69 \pm 0,75$ ). Horrek gaia ikertzen jarraitzeko beharra agerian utzi zuen; zeren eta, oraindik ikerketa gehiagoren beharra dago, batez ere, urritasun ezberdinenganako jarrerak nolakoak diren aztertzeko orduan.

Izan ere, urritasun fisiko motak ere garrantzia izan lezake umeen urritasunarekiko duten jarreran, asko eta asko baitira urritasuna motak (Ríos, 2007; Ríos, 2009). Hori dela eta, gurpildun aulkiaren erabilpena suposatzen duen urritasunarekiko eta gurpildun aulkirik behar ez duen urritasunarekiko jarrerak alderatu nahi izan dira. Kasu honetan, hasierako hipotesi hori baieztatu egin da 5. mailako ikasleen (gurpildun aulkirik gabeko egoera) erantzunak altuagoak izan zituztelako item gehiagotan (ET rangoa =  $0,70 - 2,38$ , moderatua – handia 5., 7., 8., 11. eta 12. itemetarako). Ez dago gertakizun hau zuzenean aztertzen duten ikerketarik, hori dela eta, zaila da beste ikerketekin alderatzea. Interesgarria litzateke, arlo honetatik ikertzen jarraitzea, urritasun fisiko edo intelektualekiko jarrera ezberdinak aztertzen jarraitzeko. Honela, ahal den eta irtenbide egokienak eman ahalko dituztelako irakasleek.

## 6. Ondorioak

Ikerketaren emaitzen laburpen giza, bi ondorio nagusi zehazten dira. Alde batetik, urritasunarekiko erantzuna hobe da testuinguru hurbilean urritasuna duen pertsona izanez gero. Hauxe, UFB ikasleen jarrera baikorragoek islatzen dute. Beste alde batetik, zenbat eta urritasun fisikoa arinagoa izan orduan eta hobe da ikaskideen erantzuna. Adierazpen hau, gurpildun aulkiaren beharrak sorturiko desberdintasunen ondorioa da. Hala ere, ikerketaren bi ondorio nagusi hauek, sakontasunez aztertzea komeni da.

Ildo horretatik, ikerketan zehar egindako bilaketek, agerian utzi dute zein garrantzitsua den, ez bakarrik ikasleak berdintasunean hezte, baizik eta, eguneroko errealitatea aurkeztea jarrera jasankor eta kritikoa eraiki dezaten. Modu honetan, ezinbestekoa da ikasleak urritasun fisikoak (zein beste urritasunak) ezagutzea, horien inguruan eraiki dituzten aurreiritziak ezabatzearen. Ildo horretatik, irakasleriaren lanak berebiziko garrantzia du, baita euskal curriculumak ezarritako edukiak ere. Hain zuzen

ere, UFE ikasleen jarrera ezkorragoaren arrazoiak horiek izan daitezke: irakasleriaren ezjakintasuna, ardura eza gaiaren inguruan eta euskal curriculumaren konpromiso apala. Beraz, ikasleen jarrera aldatzeko, lehendabizi, irakasle beroien jakintzak eta gaiarekiko ardurak handitu behar dira eta curriculumua urritasunen arloan berritu beharra dago.

Gauzak horrela eta egungo egoerarekin bat etorriz, ikerketako emaitzek agerian uzten dute urritasuna duten ikasleekiko errealitatea ez dela batere onuragarria. Batez ere, UFE ikasleen jarrerak kontuan hartuz, gehiengoaren jarrera alegia. Izan ere, orokorrean UFE ikasleen jarrera UFB ikasleena baino ezkorragoa da. Adierazpen honek, hasieran aurkeztutako helburu eta hipotesiei erantzun zuzena ematen dio; agerian uzten baitu urritasuna duen ikaskidea hurbil edukitzeak edo urritasunen inguruan ezagutzak izatea horiekiko jarrera baikorrean laguntzen duela.

Beraz, borobiltzearen, esan daiteke UFB eta UFE ikasleen arteko desberdintasun handiak egonda ere, ikasle guztiek oinarritzko printzipio moralak dituztela urritasunen inguruan. Hala ere, ikasle guztien pentsaera aldaketa eta aurrerapena beharrezkoa da. Hortaz, esparru honen hezkuntza eta hezkidetzat bultzatzea, hezkuntza inklusibo eta aberasgarri baterako bidea irekitzeko modu bakarra izango da. Izan ere, UFE ikasleen jarrera ezkorra zenbait alderditan, ez da balore edo ardura ezaren ondorioa, baizik eta, ezjakintasunaren eta errealitatearen ezagutza ezaren ondorioa. Honenbestez, ezinbestekoa da ikasleak inklusioan hezteak eta oinarritzko ezagupen eta balioak transmititzea beraien ingurunean urritasuna duten pertsonak ez egon arren. Hain zuzen ere, hori izango da etorkizuneko gizarte jasankor eta sentikortua eratze bidea.

## 7. Erreferentzi bibliografikoak

- Aguado, A. L., Alcedo, M. A., & Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20(4), 697-704.
- Bebetsos, E., Derri, V., Filippou, F., Zetou, E., & Vernadakis, N. (2014). Elementary school children's behavior towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 152, 819-823.
- Block, M. E., Taliaferro, A.; Campbell, A. L., Harris, N., & Tipton, J. (2011). Teaching the self-contained adapted physical education class. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 82(4), 47-52.
- Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences New Jersey Lawrence Erlbaum Associates. Inc. Publishers.
- Cordente-Mesas, D., González-Víllora, S., Block, M. E., & Contreras-Jordán, O. R. (2016). Structure, validity and reliability of the Children's Attitudes Towards Integrated Physical Education-Spanish version (CAIPE-SP). *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9(2), 3-12.
- Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Eusko Jaurlaritza (2005). Hezkuntza-Premia Bereziak Lehen Hezkuntzan, Euskal Sistemaren erantzuna. Ikas-sistema ebaluatu eta ikertzeko erakundea (ISEI). Hezkuntza Unibertsitate eta Ikerketa Saila.
- Eusko Jaurlaritza (2012). Eskola Inklusiboaren esparruan Aniztasunari erantzuteko Plan Estrategikoa. Euskal Autonomia Erkidegoko administrazioa. Hezkuntza Unibertsitate eta Ikerketa Saila.
- Eusko Jaurlaritza (2015). Oinarrizko hezkuntzako curriculum. 236/2015eko Dekretuaren II. Eranskina osatzen duen curriculum orientatzailea.
- Eusko Jaurlaritza (2016). Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín oficial del País Vasco*, 15 de enero de 2016, 9, 1-279.
- Fuente, A. V. (2010). La educación inclusiva: un deber de justicia. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 4(1), 57-77.

- Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). Including children with disability in physical education: general and specific attitudes of high-school students. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 21-30.
- Kudláček, M., Ješina, O., & Wittmannová, J. (2011). Structure of a Questionnaire on Children's Attitudes towards Inclusive Physical Education (CAIPE-CZ). *Acta Gymnica*, 41(4), 43-48.
- López, J., Rivero, A., Romero, M., Vargas, J., Flores, M., Juárez, J., ... & Trejo, C. (2013). Propuesta de sensibilización hacia la discapacidad en educación preescolar y primaria, por una educación incluyente. *Cuerpos Académicos*, 137.
- Martin, J. J., & Smith, K. (2002). Friendship quality in youth disability sport: Perceptions of a best friend. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(4), 472-482.
- Muñoz, J. M. E. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doukeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a Paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31-43.
- Pérez-Tejero, J., Ocete, C., Ortega-Vila, G., & Coterón, J. (2012). Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: El Campus Inclusivo de Baloncesto. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 29, 258-271.
- Reina, R. (2014). Inclusión en deporte adaptado: dos caras de una misma moneda. *Psychology, Society & Education*, 6(1), 55-67.
- Ríos, M (2009). *Actividad física adaptada. El Juego y los alumnos con discapacidad*. Badalona: Paidotribo.
- Ríos, M. (2007). *Manual de educación física adaptada al alumno con discapacidad*. Badalona: Paidotribo.
- Samaniego, P. & Vallejo, R. (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica : análisis de situación*. Madrid: CINCA.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social [Versión en castellano]. *Revista de investigación en Educación*, 11(3), 71-85.



- Suomi, J., Collier, D., & Brown, L. (2003). Factors affecting the social experiences of students in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 186-202.
- Tierra, J., & Castillo, J. (2009). Educación física en alumnos con necesidades educativas especiales. 2016-11-7, *Wanceulen E.F. digital* (5) Huelvako unibertsitatea. Hemen eskuragarri: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3313/b15548788.pdf?sequence=1> [2017-01-30an kontsultatua].
- Verdugo, M. Á. (2003). De la segregación a la inclusión escolar. In, *Educación para la vida* (9-18 orr.). España: Obra Social y Cultural Cajasur.